



# Här är det jag som bestämmer!

Flickors maktagerande i den fria leken på förskolan

Namn: David Ahlström och Sarah Bohlin

Program: Förskolläraryrket



Antal hp: 15hp

Kurs: Självständigt arbete (examensarbete)

Nivå: Examensarbete

Termin/år: HT14

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Lisa Wiklund

Examinator: Niclas Pramling

Kod: HT14-2920-022-LÖXA1G

---

Nyckelord: Flickor, Förskola, Kommunikation, Lek, Makt, Ålder

## **Abstract**

Syftet med vår studie är att observera flickors maktagerande i förskolan, i den fria leken där både flickor och pojkar medverkar, utifrån ett sociokulturellt perspektiv och se hur de använder sig av kommunikationen för att upprätthålla sin maktposition. Hur synliggörs maktpositionerna i den fria leken för flickor? Vi valde att observera flickor i den fria leken på en förskola för att se om det finns några mönster i deras agerande i leken och vi utförde nio stycken observationer och valde att analysera fyra stycken av dem. Utifrån våra fyra valda observationer har vi kommit fram till att flickor främst använder sig av kommunikation för att upprätthålla förskolans regler och på så sätt få tillgång till makten i den fria leken. Tidigare forskning har visat på att leken har en oerhörd betydelse för barnens utveckling, där det ges en chans till att bearbeta intryck och erfarenheter. Makten i de fria leken har främst studerats utifrån pojkar eller barn i allmänhet, men vi har valt att enbart studera flickornas maktagerande för att ta reda på flickornas maktposition.

## **Förord**

Vi vill tacka alla barnen och förskollärare som lät oss utföra denna studie på deras avdelning trots den pågående verksamheten. Vi vill även passa på att tacka Lisa Wiklund för handledning och den hjälp vi fått för att utveckla vår studie till det bättre. Ett stort även till Niklas Pramling och våra kurskamrater som gav oss respons som gjorde att vi kunde förbättra vår text ytterligare.

David Ahlström och Sarah Bohlin

Göteborg, 2014

# 1 Innehållsförteckning

2	Inledning	5
3	Syfte	7
3.1	Frågeställningar	7
4	Teoretiska utgångspunkter	8
4.1	Sociokulturell teori	8
4.1.1	Kommunikation	9
5	Tidigare forskning	10
5.1	Vad är identitet flicka?	10
5.2	Lek	10
5.3	Makt inom leken	11
5.3.1	Status	11
5.3.2	Barnets ålder	12
5.3.3	Flickor och pojkar	12
6	Metod	14
6.1	Genomförande	14
6.1.1	Datainsamlingsmetod	14
6.2	Urval	15
6.3	Bearbetning av data	15
6.4	Etik	15
7	Resultat	17
7.1	Frågor som uppstår i barnens lek	17
7.2	Dockvrån	17
7.3	Snickeri	18
7.4	Leksaksdjur	19
8	Diskussion	21
8.1	Metoddiskussion	21
8.2	Resultatdiskussion	22
8.2.1	Kommunikation	23
8.2.2	Hjälpröken	24

8.2.3	Barns ålder	25
8.2.4	Status och kunskap	26
9	Sammanfattning	28
9.1	Förslag till vidare forskning	28
10	Referenslista	30

## 2 Inledning

I vår studie har vi observerat flickors maktposition i leken på en förskola utifrån ett sociokulturellt teoretisk synsätt. I det sociokulturella perspektivet utgår man ifrån att barn lär sig i interaktioner med andra människor, både av vuxna och av barn. Vi valde att utgå från ett sociokulturellt perspektiv då vi valt att studera den fria leken och i leken uppstår det en interaktion mellan individer som gör att olika relationer skapas. Dessa relationer resulterar i olika positioner med olika mycket inflytande utifrån barnens kommunikationskompetens. När barnen är medvetna om hur man ska agera i leken, samt har en god kommunikation som gör att de kan prata för sig själva, kan det resultera i att barnen får en ledande roll i leken.

Detta ämnesområde valde vi därför att vi finner det intressant och det berör flera olika andra ämnen som är väldigt aktuella i förskolan, där bland leken, genus och makt. Även läroplanen för förskolan återkopplar vid upprepande tillfällen till lekens betydelse för barnen i förskolan. Förskolans läroplan beskriver att leken är viktig för barnens utveckling och deras lärande, samt att en medveten användning av leken ska användas för att främja varje barns utveckling och lärande, vilket är något som ska prägla hela verksamheten (Skolverket, 2010).

Tidigare forskning har visat på lekens viktiga betydelse i barnens vardag där de ges möjlighet till styrd och till fri lek. Det är genom leken som barnet förstår sin omvärld och den ger möjlighet för barnen att förhålla sig till sin omvärld och på så sätt skapa mening i denna på ett lustfyllt sätt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det är genom leken som barnet söker bekräftelser av andra, både av barn och vuxna. Leken är även barnets naturliga sätt att testa olika sätt att vara på och i en miljö som barnet uppfattar som trygg vågar de testa flera olika roller i leken och därutöver även praktisera olika lekar (Paulsson & Öhman, 1999).

Löfdahl (2004) tar upp att nästintill alla forskare som tidigare har studerat barns lek har funnit skillnader mellan flickor och pojkar. Vi har inte hittat någon tidigare forskning som specificerar sig kring flickors maktagerande i leken och vi har därför valt att titta närmre på flickors maktposition i leken i denna studie. Tidigare forskning har visat på att pojkar ofta tar en ledande roll genom en ljudmässig strategi och aggressivitet, och vi ser därför en viktig del i att då kolla på flickors maktkamper (Löfdahl, 2004).

Ett viktigt redskap i barnens lekar är den verbala kommunikationen. Den har en central roll för att leken ska ha möjlighet att kunna utvecklas, samt att organisera aktiviteter i leken (Löfdahl, 2004). Vi tror även att språket kan användas för att få en framträdande maktposition i leken, vilket vi har undersökt i vårt examensarbete. Genom att använda språket kan barnen sätta regler för leken och bestämma vad leken ska komma att handla om. Barnen utövar makt i leken då det anser att det är deras lek och för att det var de som startade den. Denna maktposition som barnet

tar anser barnet att de andra barnen ska respektera och följa (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

I studien har vi undersökt hur flickor intar rollen som ledare i leken och hur de styr innehållet i leken. Genom att observera barnen på förskolan har vi fått en inblick av hur flickor kan komma att utöva maktpositionen samt hur de gör för att behålla den i leken. I våra observationer förekommer utöver barnen, även vuxna och vi anmärker ingen skillnad på personalen vid dessa tillfällen, det vill säga vi särskiljer inte på förskollärare emot barnskötare. Alla förskollärare i vår undersökning är kvinnliga.

Med vår studie vill vi bidra till en ökad kunskap och förståelse kring flickors ledarskap i leken och deras interagerande till en maktposition. Detta ser vi som ett sätt att arbeta med jämställdhet mellan könen på så sätt att man idag har många förutfattade meningar om hur flickor och pojkar ska vara. Pojkar ses som aggressiva medan flickor ses som tystare och mer tillbakadragna än pojkar (Eidevald, 2009). Vi vill då se om detta stämmer eller om även flickor kan använda sig av högre röster eller aggressivare maktageranden. Genom att se på flickornas ledarroll i leken kan vi också få en inblick av hur barnen leker i relation till ledaren, vad de leker med, men även vad som sker när ledaren drar sig ur leken.

### **3 Syfte**

Syftet med studien är att bidra till en ökad kunskap om hur flickor intar en ledarroll i leken och hur deras interaktion skapar en maktposition utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

#### **3.1 Frågeställningar**

Hur används den verbala kommunikationen hos flickor för att ta makten i den fria leken?

Hur gör flickor för att upprätthålla en maktposition i den fria leken?



## 4 Teoretiska utgångspunkter

### 4.1 Sociokulturell teori

Vår studie har utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv och utifrån detta synsätt på lärande ser man att barns utveckling och lärande sker i interaktion med andra människor. Inom det sociokulturella perspektivet intresserar man sig för hur en individ och en grupp människor tillägnar sig och använder sig av både fysiska och kognitiva resurser. Det gör att kommunikationen blir en viktig aspekt som avgör hur barnen kommer att uttrycka sig och handla i olika situationer. Ur ett sociokulturellt perspektiv har termerna verktyg/redskap en viktig betydelse. Med verktyg/redskap menas då de resurser som vi har tillgång till, vilket kan vara både fysiska och språkliga resurser (Säljö, 2000). Hundeide (2006) skriver att när vi utvecklas, sker det oftast i samspel mellan de fysiska och kognitiva redskapen. Vidare anser Säljö (2000) att vår utveckling sker inom ramen för de förutsättningar och utmaningar som omgivningen tillhandahåller oss.

Säljö (2000) skriver att det sociokulturella perspektivet har en grundtanke som går ut på att det är genom kommunikationen som sociokulturella resurser skapas och förs vidare. Barnens kommunikativa förmåga och sociala utveckling sker i ett samspel mellan biologiska förutsättningar och barnets behov av aktiva inriktningar att få samspela med andra i sin omgivning. De kunskaper och färdigheter som barnen utvecklar kommer från insikter och handlingsmönster som byggts upp i en interaktion med andra. Språket och kommunikationen ger barnen dessutom en förmåga att dela erfarenheter mellan varandra (Säljö, 2000).

Inom det sociokulturella perspektivet ser man barnets utveckling som obegränsad. Detta beror på att man inom det sociokulturella anser att barnen agerar med hjälp av de fysiska och språkliga redskapen i praktisk verksamhet. Eftersom dessa redskap då ses som föränderliga kommer barnens kunskaper och intellektuella förmåga på motsvarande sätt att förändras parallellt med införandet av ny teknik och nya kunskaper, och på så sätt flyttas barnets gräns för en ändpunkt i lärandet (Säljö, 2000).

Vygotsky (1978) ser barnens utveckling som något som ständigt är under utveckling och förändring, och att vi i varje situation har möjlighet till ta över och ta till oss kunskap genom samspelssituationer med andra. Ett sätt att betrakta barnens utveckling, som Vygotsky använder sig av, är utifrån den proximala utvecklingszonen. Den definierar barnets utveckling genom att se till processen av mognad, det vill säga utvecklingen som kommer att ske men som för tillfället är i nybörjarstadiet. Vygotsky hävdar att lärandet är något som skapar en variation av inre utvecklingsprocesser, men som endast är möjlig i interaktion med människor i dess omgivning och i samarbete med sina kamrater. Det handlar dessutom om avståndet mellan vad barnet kan presterat individuellt och utan stöd ifrån andra, och vad barnet är bestämt att klara under vuxen handledning eller i samverkan med mer kapabla kamrater (Vygotsky, 1978).

#### **4.1.1 Kommunikation**

Säljö (2000) förklarar att språket är ett redskap för kulturella och sociala handlingar och som ur ett sociokulturellt synsätt kan komma att se språkliga uttryck där de inte endast kan uppfattas som neutralt betecknande av en endimensionell värld. Detta kan förklaras genom att språkliga framställningar innefattar värderingar, attityder och antaganden, som för oss är osynliga. Dessa framställningar kan dessutom komma att uppfattas olika utifrån sina tidigare erfarenheter.

Språket kan ses som ett redskap och ett medel som skapar möjligheter och utvecklar en strävan mot att kommunicera (Säljö, 2000). Vidare beskriver Löfdahl (2004) kommunikation utifrån både den verbala kommunikationen, som består av ord, men även den kroppsliga kommunikationen, det vill säga barnens kroppsspråk. Bergöö och Jönsson (2012) beskriver dessutom språket som en maktfaktor. Genom att kunna kommunicera och ha tillgång till ett brett spektrum av uttrycksmedel som språk, hävdar dem att man får tillgång till makt i form av över- och underordning, legitimitet, avvisande, inkludering och exkludering. Vi definierar makt i leken som att ett eller flera barn bestämmer och har mer inflytande i leken, i vår studie är det enbart fokus på flickors maktagerande. Makten är varierande och skiljer sig från situation till situation.

För att förstå lärande inom ett sociokulturellt perspektiv anser Säljö (2000) att man bör dela in språket i tre beståndsdelar som han benämner som a) språkets utpekande funktion, b) den semiotiska funktionen, samt, c) dess retoriska funktion. Med språkets utpekande funktion beskriver författaren möjligheten för barnen till att med språkliga kategorier peka ut och benämna saker i vår omgivning; som katt, ko, blomma, eld. Utifrån denna funktion kan man även uttrycka sina känslor, prata om det som inte finns närvarande, som vad som hände igår eller vad som kommer att hända imorgon, samt beskriva verkligheten. Den semiotiska funktionen beskriver språkets kraft som ett medierande redskap, vilket innebär skapandet av kunskap om världen. Det innefattar då även olika budskap, värderingar och attityder, och en grundläggande fråga blir då hur barnen tillägnar sig innebörder och betydelser utifrån individ och grupp. Språkets retoriska funktion handlar om att se relationen mellan människor som agerar i och genom språket i sociala praktiker (Säljö, 2000).

Att bli en sociokulturell varelse är ett resultat av lärandet av kommunikation, där kommunikationen blir betydelsefull för att bli en kompetent deltagare i olika lekar (Säljö, 2000). Löfdahl (2004) ser då lekens kommunikation som betydelsefull för hur rollerna får sina karaktärer och hur handling och föremål får sin betydelse i leken genom överenskommelse barnen sinsemellan. Kommunikationen ger även möjlighet till gemensamt konstruerade berättelser för de involverade barnen som ger lekens händelseförlopp en struktur och på så sätt upprätthåller och skapar en varaktighet åt lekens innehåll (Löfdahl, 2004).

## 5 Tidigare forskning

### 5.1 Vad är identitet flicka?

Flicka är ett ord som beskriver olika attribut och i denna studie är flickorna som medverkar de som har fötts till det kvinnliga fysiska könet. Vi anser att det är av betydelse att beskriva det utifrån tidigare forskning. Detta anser vi då det ligger nära tillhands för vår studie och då vi ser på flicka på liknande sätt, och kan därför använda oss av det i vår studie.

Vem som man ser som flicka kan variera beroende på vilka kriterier som man har och vart man drar gränsen för flickigt. Detta innebär att man kan definiera en person som en flicka och betrakta henne som en flicka i ett sammanhang, men som man i andra sammanhang inte betraktar som flicka (Eidevald, 2009). Vidare tar författaren upp att kön kan ses som biologiskt givet och att genus är en social effekt av de kroppsliga, vilket i sin tur resulterar i att flickor och pojkar till viss del kan komma att utvecklas på olika sätt.

Månsson (2000) har i sin avhandling skrivit om pedagogernas uttalanden om flickor, där de beskriver dem som bestämda individer som vet vad de vill. De tillskrivs ofta egenskapen självständiga och besitter en tidig kompetens i ung ålder. Vidare visade författarens intervjumaterial på könsspecifika mönster med egenskaper som signalerar intellekt som "hon är smart" och "hon kan föra en diskussion", samt att de tillskrevs beskrivningen som extrafröken, vilket även vi observerade under vår tid i verksamheten. Det är dock få beskrivningar som beskriver flickornas kroppsliga rörlighet och deras motorik, utan det är främst hos pojkar som dessa beskrivningar används.

### 5.2 Lek

Att beskriva leken var för oss en självklarhet då studien grundar sig på den fria leken där vi ser den fria leken som en aktivitet där barnen får leka fritt utifrån sina egna tankar och idéer, med viss regelstyrning, och där de får möjlighet att komma med egna initiativ. Fri lek förknippas även med den tiden på förskolan då vuxna inte styr eller bestämmer över lekens innehåll. Tidigare forskning har dock mestadels fokuserat på lekens innehåll och vad den bidrar till i barnens utveckling i relation till de båda könen, medan vi ser till flickornas maktkamper och maktpositioner i den fria leken. Med maktposition menar vi det barnet som har mest inflytande i leken och därför kan bestämma över lekens innehåll och utformning. Denna position i leken varierar beroende på vad det är för typ av lek, vilket betyder att i vissa lekar har flickor som agerar som hjälpfröken mest inflytande i leken, medan i andra lekar kan flickornas kunskap leda till en position där de får makten över leken.

Genom leken stimuleras barnens kommunikation samt förmåga till att samarbeta med andra barn för att lösa problem. Leken kan bidra till en ökad social kompetens som bidrar till att de klarar av att hantera konflikter och att samarbeta, samt visa hänsyn till andra (Skolverket, 2010). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) beskriver leken som en arena för barn där det sker ett samlärande med de andra barnen och där det finns en möjlighet att praktisera de demokratiska principerna, samt utöva makt. Vidare beskriver de att samvaron med andra barn gör att de kan komma att lära sig vad det innebär att vara delaktig i något och vem det är som har makt att bestämma om regler och delaktighet gentemot de andra barnen. Det är genom makten som barnen kan bestämma vad de vill leka och vilka de vill leka med, samtidigt som de inte har makt att bestämma över varandra, det vill säga vad kamraten vill vara med på och vad han eller hon vill leka med. Vi har ställt oss emot detta och har istället undersökt om det är möjligt att flickor kan komma att få med lekkamraterna till att vara med på lekar de inte vill leka eller att övertala någon till att leka med en viss leksak som de kanske inte hade valt på egen hand.

Som tidigare nämnt av andra författare som bland annat Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003), nämner även Skolverket (2010) lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Knutsdotter Olofsson (1996) ser då barnets kön som en viktig betydelse i dess val av lekar och därmed även en utgångspunkt för deras kommande utveckling. De olika könen kan även komma att påverka vad de kommer att lära sig grundat i deras könsidentitet (Fahrman, 1991).

Eidevald (2009) och Löfdahl (2004) påpekar att barnens lek i förskolan tyder på att pojkarnas lekar oftast tar mer plats sett till ytan och lekarna gestaltar bland annat spänning och äventyr. Flickornas lekar beskrivs ofta som mer stillsamma där de sitter kring ett bord eller i en soffa där leken utformas efter makt och maktlöshet. Deras lek tenderar även att hålla ett närmre avstånd till förskolläraren än vad pojkarnas lekar gör.

### **5.3 Makt inom leken**

Tidigare forskning har fokuserats mycket på makt inom leken utifrån status, ålder samt mycket utifrån pojkar, medan vi istället har lagt fokus på flickornas maktpositioner i den fria leken utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

#### **5.3.1 Status**

Tidigare forskning har visat på att kamratkulturers statuspositioner med tydliga ledare är av betydelse för vilken diskurs som kommer att utvecklas. Utan ledare kan leken komma att innefatta spänningar och tvetydighet, samt att dialoger kan bli svåra att upprätta. Barnen är väl medvetna om statuspositionernas betydelse i leken och genom samspel kan de komma fram till möjliga rollkaraktärer och handlingar. Det är i förhandlingen om vilka roller och vilken handling

som ska appliceras i leken som kamratkultureernas sociala struktur konstrueras och deras lekhandlingar utgörs sedan av kamratkulturens sociala kontext (Löfdahl, 2004).

Löfdahl (2004) har genom att observera barnens lekar kommit fram till att vissa roller är mindre åtråvärda medan andra roller har högre status. Johansson (2008) förklarar också att roller i leken bekräftar och befäster rättigheter. En position i leken kan innebära den avgörande rätten till lekens innehåll och villkor. Händelserna i leken är dessutom inte bestämda på förhand, utan blir uppbyggda successivt allteftersom leken fortskrider och det finns då möjlighet till variation och inflytande från andra barn.

Barnen är väl medvetna om att socialt deltagande, status och makt beror på att de har etablerade relationer med andra barn, rätt ålder samt att de har specifika kompetenser. Genom detta finns det en social flexibilitet som innebär att barnen har olika roller och maktinflytande i leken beroende på vilka som deltar i leken (Skånfors, 2013). Vi ser därför makt som något som ständigt förändras, där barn kan ha maktposition i en leksituation, men kan komma att hamna i underläge i en annan utifrån olika faktorer, ett exempel skulle då kunna vara vad barnet har för kön.

### **5.3.2 Barnets ålder**

Löfdahl och Hägg Lund (2006) beskriver åldern som en social och kulturell resurs som kan komma att användas för begränsning och åtskillnad i barnens skapande och upprätthållande av deras relationer. Det kan tillämpas av barnen då de av olika anledningar inte vill ha med de yngre barnen i leken. Författarna har genom sin data sett att barnen använder sig av åldern då de socialt vill legitimera sig och sin maktposition. Detta ger dem möjlighet att införskaffa sig fördelar i leken, bestämma villkoren för att få delta i leken, samt att utesluta och förlöjliga de yngre barnen. Åldern får även en betydelse för att upprätta en social ordning där de yngre barnen ser upp till de äldre och gärna vill ta efter de äldre barnens beteende i vardagliga situationer, som i den fria leken. I deras undersökning var det dessutom vanligare att de yngre barnen frågade de äldre barnen om lekens innehåll, än att de själva tog initiativ till handling. Öhman (2007) beskriver att förskolans strukturer, utifrån barnen, kan komma att uppfattas som en tydlig ålders- och storlekshierarki. Detta menas då att vara stor innebär att besitta makt, om man utgår ifrån barnens åsikter.

### **5.3.3 Flickor och pojkar**

När barnen startar en lek anser de att det är deras lek och att det är dem som ska ha makten över leken. Denna maktposition tycker maktinnehavaren att de andra barnen ska respektera. Barnets makt består av vilka som ska få vara med i leken, vilka regler som ska tillämpas i leken, samt lekens innehåll. Makten används av barnen för att försvara leken utifrån sina förväntningar av den (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003).

Inkluderingen i barnens lekar sker på olika sätt. Pojkar använder sig mer av en ljudmässig strategi för att få makt inom leken medan flickornas sätt ofta är mer dold och inlindade i yttre gestaltningar för att exkludera andra barn från leken. Men även flickors maktkamper inom leken kan beskrivas som aggressiva, men inte i lika stor utsträckning som pojkarnas (Eidevald, 2009). Då detta är det enda vi har hittat gällande flickors makt i leken såg vi en möjlighet till vidare forskning, där vi kan observera på hur just flickor tar den ledande rollen i leken, på andra sätt än genom yttre gestaltningar.

En anledning till varför pojkar använder sig av en aggressivare metod för att få uppmärksamhet och makt i leken förklarar Vallberg (1991) är bristen av manliga förskollärare i verksamheten. Eftersom majoriteten av förskollärarna i verksamheten består av kvinnor finns det en bristande emotionell identifikationsmöjlighet hos pojkarna i förskolan. Pojkarna antas därför att identifiera sig med mer våldsamma och artificiella förebilder i media som superhjältar, medan flickor antas identifiera sig med de kvinnliga förskollärarna. Både Hellman (2010) och Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) påpekar i sina forskningar att flickornas identifikation med förskollärarna gör att de intar rollen som en hjälpfröken, det vill säga ett barn som upprätthåller de regler som förskolan har. Barnet ser till att de andra barnen följer förskolans regler, med eller utan en förskollärare närvarande, då de ska upprätthålla de regler som anses gällande på förskolan.

## **6 Metod**

### **6.1 Genomförande**

Observationerna genomfördes skriftligt med penna och papper för att det skulle vara smidigt och enkelt att skriva ner vad som skedde mellan barnen i den fria leken. För att få en sådan bred bild som möjligt av en observation valde vi, båda två, att observera samma leksituationer, vilket då även gav oss möjlighet att diskutera lekens skeenden i större utsträckning i efterhand. De situationerna som vi valde att iaktta var de som vi såg att en flicka hade en ledande roll i och det var främst hennes uttryck och kroppsspråk som vi fokuserade på. Det var dock hela leksituationen som vi antecknade för att få en förståelse för hela händelseförloppet, vilket då inkluderade både flickor och pojkar.

Längden på våra observationer varierade från fall till fall, mellan cirka 3 minuter upp till 90 minuter, då det berodde på hur länge barnens lekar pågick. När lekarna avbröts eller inga flickor involverades i leken slutförde vi observationen och påbörjade en ny observation. Måndag och onsdag var det ett flertal flickor på avdelningen men den sista dagen, på fredagen, befann det sig endast två stycken flickor på avdelningen. Vi valde trots detta att stanna kvar på avdelningen och observera dessa två flickor.

#### **6.1.1 Datainsamlingsmetod**

Vi har valt att göra en kvalitativ studie, vilket Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver som en metod där människans upplevelser av ett fenomen i sitt sammanhang betonas och där iakttagelser görs i en miljö som kan innefatta flera individer. Det handlar om att beskriva fenomenet med ord och vanligtvis inte använda sig av statistik för att redovisa sitt resultat. Vidare skriver Eriksson Barajas et al. (2013) att man ska sträva efter att vara objektiv och försöka att hålla en distans till studieobjektet, det vill säga barnen i den fria leken, för att på så sätt få en förståelse gentemot flickornas maktposition utan förutfattade meningar.

För att kunna förstå komplexiteten i barnens fria lek har vi använt oss av observationer för att kunna få intryck av leken genom både hörsel och syn (Eriksson Barajas et al. 2013). Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) förklarar att observationer lämpar sig när man vill studera situationer som är självklara för oss, det vill säga det man inte tänker på att berätta i intervjuer, utan på så sätt se det som sker i sitt naturliga sammanhang. De nämner även att observationer är lämpliga när det är fokus på små barn som kan ha svårt att uttrycka sig verbalt kring makten i den fria leken. Eftersom vi båda observerade samma situationer kunde vi dessutom få en tydligare och mer fullständig bild av verkligheten än om vi iakttog varsin situation (Björndal, 2005). Vidare hävdar Björndal (2005) att två personer inte uppfattar en situation på samma sätt, men eftersom vi båda observerade samma situation kunde vi diskutera observationernas utfall vid ett senare tillfälle. Även Hwang och Nilsson (2011) skriver att ha två observatörer på en och samma situation har fördelar då man kan uppfatta saker på olika sätt. De

tar även upp att de olika observatörerna kan se på olika saker när de observerar, vilket kan leda till en bredare observation, samt en mer givande diskussion oss författare sinsemellan efteråt.

Vi har valt att göra ostrukturerade observationer för att vi på så sätt skulle kunna utforska flickornas makt i den fria leken på djupet och samla in så mycket data som möjligt under de tre förmiddagarna vi var där. Dessa gjordes på ett beskrivande sätt för att kunna ”uppleva” situationerna utifrån beskrivningarna, samt för att kunna förstå vad som skedde på förskolan och sedan kunna relatera det till våra frågeställningar (Eriksson Barajas et al. 2013).

## 6.2 Urval

Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver olika urvalsmetoder som kan användas för att öka möjligheterna att beskriva, förklara och skapa förståelse för vårt studerande problemområde. Detta i sin tur kan även vara avgörande för studiens resultat. Vi gjorde ett strategiskt urval, det vill säga vi ville förvissa oss om en variation i observationerna. Samtidigt valde vi en förskola där ingen av oss kände barnen för att vi inte skulle ha några förutfattade meningar om barnen, deras beteende och deras maktstatus. Detta för att vi skulle kunna vara icke deltagande observatörer i situationerna, medan vi ändå hade identifierat speciella urvalskriterier av teoretisk betydelse för oss, som vilka barn som skulle inkluderas och varför.

## 6.3 Bearbetning av data

Empirin i vårt arbete har bearbetats genom att vi har läst igenom alla våra observationer, samt att vi har diskuterat sinsemellan oss författare vad som var intressant för vår studie. Som Björndal (2005) tog upp, att två personer inte uppfattar samma saker i en situation, var det viktigt att vi diskuterade och analyserade våra anteckningar och sinnesintryck med varandra. Vi kom fram till att delar av våra observationer inte var relevanta i relation till studiens syfte. Av sammanlagt nio stycken utförda observationer har vi valt att analysera fyra stycken leksituationer och uppmärksammade under dessa ett flertal upprepande frågor som kan relateras till makt hos flickorna i leken.

## 6.4 Etik

I början av vår studie samtalade vi med en förskola om att vi skulle få göra våra observationer på en avdelning på den förskolan. Förskollärarna fick då veta om syftet med vår studie och fick reda på hur vi skulle gå tillväga för att samla in material, vi utgick alltså ifrån informationskravet. Vi samtalade med förskollärarna på avdelningen och sa att studien kommer att vara konfidentiell, det vill säga att vi påpekade för dem att studien kommer att vara helt anonymiserad och övriga uppgifter kommer att förvaras så att ingen utomstående kan ta del av dem. Förskolans namn och ort valde vi därför att inte nämna i studien för att göra det svårt för utomstående att identifiera vilken förskola studien utfördes på. Detta för att sekretessen för förskolan är väldigt hög, samt att utifrån forskningsetiska skäl såg vi ingen anledning att benämna förskolan, då det inte skulle påverka vårt resultat. Vi grundade även observationerna på nyttjandekravet, vilket innebär att de



uppgifter som vi samlade in om de enskilda barnen, enbart var till för studiens ändamål (Hultén, Hultman och Eriksson, 2007).

Samtyckeskravet användes då vi inför studien tillfrågade förskolan och avdelningen om vi kunde utföra våra observationer hos dem. Vid varje observerande situation frågade vi dessutom barnen om vi fick sitta med och observera dem vad de gjorde. Detta för att inte barnen skulle känna sig iakttagna under den fria lekens gång och inte veta vad vi gjorde, utan hela tiden vara medvetna om vad som pågick. Vi var noga med att observera barnen på deras villkor och inte utsätta dem för en situation där de kände sig pressade. Om barnen inte ville att vi skulle närvara i deras lekar, accepterade vi det och gick vidare till en annan leksituation (Hultén et al., 2007).

På förskolan fick vi skriva på ett sekretessavtal som innebar att uppgifterna och informationen som vi fick på avdelningen inte fick föras vidare utåt till privatpersoner och myndigheter. Detta påverkade inte vår studie då uppgifter och information inte används som bakgrund för vårt resultat. Anonymiseringen användes för att namn och ålder inte hade någon betydelse för oss i studien. Sekretessavtalet är livslångt.

## 7 Resultat

Våra observationer i studien är gjorda på flickor och pojkar i deras fria lek på en förskola, som har 21 barn i åldern 3-5 år. Vi har sedan endast fokuserat resultatet och diskussionen på hur flickorna agerar i dessa lekar utifrån deras maktageranden. De är utförda under tre förmiddagar i en vecka, i den fria leken inomhus på en och samma avdelning. Observationerna visar på iakttagelser av flickor som tar en ledande roll i leken, samt att flickornas roll kan variera beroende på vad det är för typ av lek och vilka barn det är som är deltagande i leken.

Namnen på barnen i våra observationer är fiktiva för barnens säkerhet då man inte ska kunna identifiera något av barnen på förskolan, eller vilken förskola det handlar om.

### 7.1 Frågor som uppstår i barnens lek

Under våra observationer uppmärksammade vi några upprepande frågemönster i leken ifrån barnen. Barnen var väl medvetna om att det fanns en som bestämde i leken och för att få tillträde att medverka i leken frågade barnet: "*Får jag vara med?*" till den som var ansvarig för leken. Det fanns även ett flertal situationer där ledaren i leken istället bjöd in andra barn till leken genom att fråga dem "*Vill du vara med?*". Dessa två frågeställningar gjorde det tydligt att det fanns en maktinnehavare av leken som skulle godkänna nya barn som ville involveras i leksituationen. Under våra observationer när barnen frågade om dem fick vara med i leken, var det inte någon gång som barnen nekades till inkludering i leken.

När barnen väl hade fått tillträde till leken, fortsatte barnet som var innehavare av maktpositionen att kontrollera de andra barnen genom att hålla koll på dem. Maktinnehavaren för leken frågade de andra barnen "*Vad ska du göra med den?*" när ett barn tog fram nytt material till leken eller frågade om att få något i leken. I vissa fall användes ett mer demokratiskt förhållningsätt av den ledande flickan där hon frågade "*Vad vill du leka?*" för att på så sätt få åsikter och idéer vad de andra barnen ville göra. De önskemål som föreslogs tillämpades inte alltid, utan användes för att få fram de andra barnens åsikter.

### 7.2 Dockvrån

Isabella och Alexander, satt och lekte i dockvrån då hon efter en stund talade om för honom vad det var han skulle göra. Alexander lyssnade inte på henne, vilket gjorde att Isabella började skrika på honom, men han lyssnade fortfarande inte. Isabella höjde då rösten för att Alexander inte lyssnade på henne och ju mer som hon höjde sin röst, desto mindre lyssnade han. Isabella talade även om för honom att om han inte lyssnade på henne fick han inte vara med i leken. En förskollärare kom fram och påpekade att man inte ska skrika, men också att Alexander ska lyssna när Isabella pratar med honom. Isabella sa att hon gjorde rätt och var tvungen att prata högre eftersom att han inte lyssnade på henne. Efter att förskolläraren hade pratat med barnen fortsatte leken utan skrik från något av barnen.

I dockvrån observerade vi även en annan situation där Charlotte och Jasmine lekte med varandra. Vad det var för lek framgick aldrig, utan fokus låg på kroppskontakt mellan barnen. Charlotte som var det äldre barnet, hade upprepande kroppskontakt med Jasmine då hon pratade med henne, samt då hon skulle visa henne saker. Hon höll armen om henne hela tiden och klappade henne på ryggen för att få en närhet och skapa en relation. Man kunde se en tydlig vårdande relation där Charlotte ville ta hand om Jasmine.

### 7.3 Snickeri

I köket på avdelningen satt några barn som slipade och sågade på en liten trälåda. De turades om att använda verktygen, vilket bestod av en såg och en rasp (en typ av fil). En flicka intog ledarrollen i leken genom att kommunicera med de andra barnen och ställde frågor som var riktade på ett sätt som gjorde att de andra barnens svar gynnade hennes maktposition, där hon till exempel ville få de andra barnen att hålla med henne. Vidare i leken dirigerade hon ut uppgifter till de andra barnen för att kunna kontrollera de andra barnen och vad de gjorde i aktiviteten. Vi observerade nedanstående dialog mellan stycken två flickor och en pojke:

Linnea - *Vill du ha sågen?*

Mohammed - *Aaa!*

Linnea - *Kan du ge sågen till honom?* (Vänder sig till Karolina)

Karolina - *Aaa.*

Linnea - *Det var snällt av dig!*

Barnen satt kring ett rektangulärt bord där Linnea satt på kanten av bordet och placerade ut de andra barnen runt omkring bordet som konversationen nedan visar:

Linnea - *Du ska sitta här!*

Mohammed - *Nej, jag vill inte!*

Linnea - *Jo, för du ska sitta här och Isabella ska sitta där!*

När barnen hade satt sig på de utdelade platserna började de använda materialet. Mohammed hade sågat ut ett hål i lådan som han sade var till för att bilar skulle kunna köra in och ut. Linnea skvallrade då till förskolläraren "*Han har sågat ut den här!*" och pekade på lådan som Mohammed hade framför sig. Förskolläraren höll med om att det var en bra idé att ha ett hål som bilarna kan köra igenom för att komma in i garaget. Linnea ändrade sig då läraren gav sitt godkännande till vad som hade hänt och sade att det var bra, och att det var hennes idé från början.

Barnen fortsatte att snickra på lådan. Runt bordet satt flera barn som tittade på när de snickrade med lådan. Några av dem höll för öronen för att de tyckte att det lät för mycket. En förskollärare kom in och sade åt dem att om de tyckte att det lät för mycket kunde de gå ut ur rummet och leka med något annat. Alla barnen satt kvar och fortsatte att titta, samtidigt som de fortfarande höll händerna för öronen. När förskolläraren hade gått upprepade Linnea förskollärarens ord "*Ni får gärna gå ut om ni vill om det är för högt*". Mathilda, som satt vid utkanten av bordet, sade att hon också skulle vilja vara med och leka med snickarlådan, och inte längre bara sitta och titta på, hellre än att gå ut ur rummet. Linnea säger då till henne att hon redan är med i leken.

Förskolläraren kom in i rummet när barnen började diskutera om turordningen och sa att de fick turas om med att snickra. Hon tog fram ett timglas för att alla barnen skulle få såga och slipa lika länge var. Efter en stund när förskolläraren hade gått bytte Linnea ut timglaset som var på fem minuter, till ett timglas som var på tre minuter som hon strikt höll koll på för att de andra barnen skulle följa reglerna. Till en början var Linnea inte med och snickrade på lådan utan enbart såg till att barnen bytte och turades om när sanden i timglaset runnit ut. Men efter en stund ville hon vara med och hon tog då ett verktyg som låg på bordet, men ville ha ett annat som redan var upptaget. Hon övertalade ett annat barn att byta med henne även om tiden inte hade gått ut.

#### 7.4 Leksaksdjur

I det stora lekrummet på avdelningen satt Rebecka och Johannes och lekte med leksaksdjur på golvet. Djuren som de lekte med var djur som lever i hav och sjöar, de hade även tagit fram en blå handduk som de hade lagt på golvet som skulle symbolisera vatten. Mathilda kom in i leken och tog till en början en tillbakadragen roll där hon observerade lekens regler och upplägg. Lite längre in i leken började Mathilda ställa frågor kring leken och vilka djur som levde i de olika miljöerna. Fler barn kom in i leken och Mathilda började prata med de övriga barnen i leken. Mathilda började även sedan succesivt att ändra på leken genom att få alla de andra barnens godkännande när hon pratade med dem individuellt. Leken hade då gått ifrån att vara en lek där de placerade ut och studerade de olika leksaksdjuren, till en rollek där Mathilda hade fler djur än de andra barnen som hon representerade i leken. Mathilda bytte ut djuren som hon hade till djur som de andra barnen hade och lekte med.

Mathilda - *Ge mig den!* (Pekar på ett djur)

Rebecka - *Nej.*

Mathilda - *Du får den här.* (Räcker fram ett annat djur)

Hon hade nu ändrat leken och dess innebörd genom att kommunicera med de andra barnen och med hjälp av sin kunskap om djuren har hon kunnat ändra lekens utformning. Mathilda pratade även med de andra barnen och hon fångade deras intresse genom att hon pratade om relevanta saker med dem som tillhörde lekens karaktär. Genom detta har hon sedan satt upp ett flertal

regler som skulle stötta henne och lekens form. Detta var regler som hon kontrollerade genom att ha en negativ inställning till de andra barnens handlingar, samt att hon sa nej till några av deras frågor.

Johannes var han som startade upp leken med djuren och var maktinnehavare till en början då leken endast bestod av honom och Rebecka. En stund in i leken, då Mathilda ville vara med, var det hon som successivt tog över ledarrollen i leken från Johannes. Johannes protesterade inte då hon kom in i leken och ändrade på leken och dess innehåll, utan han tog istället en mer tillbakadragen roll och gjorde som Mathilda sade åt honom att göra eller inte göra.

## 8 Diskussion

Här nedan kommer vi att diskutera resultatet som vi har kommit fram till under våra observationer, vårt val av datainsamlingsmaterial samt problematik som vi stött på under vår studie.

### 8.1 Metoddiskussion

Björndal (2005) nämner att det finns ett flertal personliga faktorer som påverkar vad det är som du ser, det kan vara beroende av vilket kön man har eller vilken social bakgrund man kommer ifrån. Vi har försökt att motverka detta genom att diskutera varje observation med varandra efteråt för att få en bredare bild av händelserna. Detta kan göra att våra personliga faktorer i observationerna kan ta ut varandra och vi får ett mer neutralt resultat. Dock kan man aldrig få en helt opåverkad observation, då man alltid riskerar att tolka utifrån sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper. Vi tror inte heller att barnen påverkades av att vi var där och observerade deras lekar. Detta främst för att vi oftast tog en tillbakadragen roll och oftast höll oss på ett avstånd som inte alltid gjorde att vi uppfattades som närvarande i deras lek.

Observationsvalet att använda oss av papper och penna gjorde vi därför att det skulle vara enkelt att förflytta sig mellan två situationer, samt att vi då enbart fick med det som vi ansåg var väsentligt för vår studie. Genom skriftlig observation fick vi även större vyer då vi inte behövde rikta en kamera emot situationerna som skedde. En kameralins kan enbart fånga en situation och ljudet från den, medan vi kan få en uppfattning om hela rummet och välja vad vi vill lyssna på. Detta innebär att vi kan få ljud som inte kommer från det som kameran filmar och därmed inte överensstämmer med det som vi ser (Björndal, 2005). Skulle vi däremot använt oss av videoinspelning skulle empirin varit betydligt större, men skulle även innehålla fler irrelevanta delar och situationer som inte skulle vara av betydelse för vår studie. I observationer med videokamera kan dessutom barnen finna kameran som ett distraktionsobjekt där den blir mer intressant och vi går miste om observationsmöjligheter då leken kan komma att avstanna. Vi är dock medvetna att valet att använda oss av papper och penna påverkar detaljnivån och vi får kanske inte en lika detaljerad observation som vi kunnat få av kameran.

Vi är medvetna om att våra observationer kan vara påverkade på så sätt att vi har valt situationer utifrån lekar där vi ser en tydlig ledare. Detta är präglad av våra tidigare erfarenheter av verksamheten av vad en ledare i leken är och hur hon förhåller sig till de andra. Utifrån detta har vi fått ett resultat som kan vara felaktigt då det är vi som tolkar vem som är ledare i leken och utefter det observerat vad vi ser. Det vill säga att barnen kanske inte uppfattar leken och dess ledare på samma sätt som oss, samt att vi då inte heller har valt att observera lekar där vi inte har sett en tydlig flicka i en ledande position.

I vår studie ligger fokus på flickornas maktposition i den fria leken, vilket resulterade i att vi var bundna till vilka barn vi kunde observera på förskolan. Ett problem som vi stötte på under våra observationer var att under den sista dagen befann det sig endast två stycken flickor på avdelningen. Detta var något som vi inte var förberedda på eller hade funderat över skulle kunna hända. Vi började diskutera om vi skulle fortsätta att observera de två flickorna eller om vi skulle gå till en annan avdelning där det fanns fler flickor. Vi valde att fortsätta att observera de två flickorna som var på vår avdelning eftersom det fortfarande var flickor närvarande som gav oss möjlighet att fortsätta utföra våra observationer. Om alla flickor hade varit borta skulle vi inte ha något annat val än att fått byta avdelning för våra observationer. Hade vi valt att byta avdelning skulle även våra observationer tagit plats på olika avdelningar som då har olika förutsättningar, i form av materia, utformningen av avdelningen och annan barngrupp. Nu när vi valde att stanna hade alla barnen i våra observationer samma förutsättningar i vad avdelningen kunde erbjuda barnen. I vår studie har vi då valt att inte nämna omgivningen som en faktor då vi ansåg det inte var av relevans i vår forskning, eftersom alla barnen hade samma förutsättningar på avdelningen.

Hultén et al. (2007) skriver att det är viktigt att ha ett kritiskt förhållningssätt gentemot de källor som man använder sig av, vilket vi har försökt att tänka på. Vi har vid varje ny referens försökt att undersöka källans autenticitet och bland annat ställt oss frågan om det är en originalkälla eller en sekundärkälla. Vi har dessutom försökt se till om författaren har använt sig av andra källor i sin text och i så fall om dessa referenser kan återfinnas i olika databaser för att se om texten är trovärdig. För att se om källan var användbar i vår studie har vi även undersökt om det finns fler personer eller institutioner som har länkat eller refererat till samma källa. Detta ansåg vi gjorde att man fick en uppfattning om det var en pålitlig källa eller inte, beroende på vem eller vilka som använt sig av den.

## 8.2 Resultatdiskussion

Under våra observationer såg vi några upprepande maktageranden som flickorna hade för att ta och upprätthålla makten. Vi kommer i texten nedan att analysera dessa olika tillvägagångssätt hos flickorna. Det som vi såg var att flickorna med hjälp av kommunikationen agerade som en "hjälpfröken", samt att deras ålder och kunskaper spelade en avgörande roll för vem som fick makten i leken och vem som hade rätt att bestämma, bland annat deltagare och lekens uppbyggnad.

I våra observationer har vi uppmärksammat att barnen på förskolan får olika mycket inflytande, vilket Skånefors (2013) förklarar är att beroende på vilka barn det är som deltar i leken, varierar det vem som har en maktposition samt inflytande över leken.

### 8.2.1 Kommunikation

Studiens resultat visar på att den verbala kommunikationen är ett viktigt redskap för flickorna för att ta och upprätthålla en ledarroll i den fria leken. Bergöö och Jönsson (2012) skriver också att språket kan komma att ses som en maktfaktor och vi anser att kommunikationen och språket är viktig för att få en ledarroll i leken, då det var främst genom muntliga språket som barnen på vår avdelning kommunicerade med varandra. Vi ansåg inte att det kroppsliga språket hade lika stor betydelse under våra observationer, då barnen främst använde språket att kommunicera med varandra och för att få fram sina åsikter. Vi kunde se att kommunikationen och tillgången till ett brett spektrum av uttrycksmedel i språket, gav flickorna tillgång till makt i form av legitimitet som ledare och möjligheten att inkludera och exkludera andra barn. Genom frågorna som barnen ställde om de fick vara med i leken eller när lekens ledare själv valde att inkludera andra barn genom att fråga dem om de ville vara med, gavs ledaren en bekräftelse att det var hon som var maktinnehavare i leken och ägde rätten till inkludering och exkludering.

Säljö (2000) skriver att lära sig att kommunicera är att bli en sociokulturell individ, vilket vi i denna studie till viss del kopplar till att bli en ledare. Detta konstaterade vi efter vi sett att ju mer kommunikationskompetens en flicka besatt, desto mer kunde hon prata för sig och skapa en makt utifrån kommunikationen som hjälpmedel. Språket hjälpte till exempel Mathilda då hon beskrev djuren och deras egenskaper för de andra barnen och på det sättet skapade det en möjlighet för ledarskapet i leken för henne med leksaksdjuren. Vi kunde även se en tydlig tendens till att språkets utpekande funktion, det vill säga då Mathilda beskrev och förklarade verkligheten, i detta fall djuren, gav henne en ledande position efter en stund i den pågående leken (Säljö, 2000). Utifrån den sociokulturella teorin och de andra barnens perspektiv kan man i den situationen se en tydlig utvecklingspotential hos de andra barnen där de kan använda Mathilda som en kunskapskälla, likt den proximala utvecklingszonen som Vygotsky (1978) grundade. Det vill säga den kunskap som Mathilda har, överför hon till de andra genom sin ledande position i den fria leken.

Eidevald (2009) och Löfdahl (2004) ser på flickornas lek som mer stillsam där de sitter kring ett bord eller i en soffa och där leken utformas efter makt och maktlöshet. Detta kan vi hålla med om, främst om lekens uppläggning av makt och maktlöshet. Vi kunde se att flickorna till större delen av tiden hade en tydlig ledare i leken, en ledare om visade på kunskap och som ledde leken framåt. Johansson (2008) anser att en position i leken kan innebära den avgörande rätten till lekens innehåll och villkor, medan Löfdahl (2004) beskriver att en lek utan ledare kan resultera i att dialoger kan bli svåra att upprätta i leken. Det ser vi som att de ledande flickorna ville ha rätten till leken och bestämma vad som skulle hända, samtidigt som det behövdes i deras lekar för att en dialog skulle kunna upprättas och genom dialogen sedan kunna skapa en innebörd i leken.



### 8.2.2 Hjälpfröken

Under våra observationer såg vi ett flertal situationer som vi kunde koppla till flickor som agerade som en hjälpfröken. Vi uppmärksammade ett mönster hos flickorna i form av vem som intog rollen som hjälpfröken. Det var främst de äldre flickorna som intog rollen som regelupprätthållare och hjälpfröken, då de yngre såg upp till de äldre barnen.

Utifrån det sociokulturella perspektivet skulle vi kunna förklara hjälpfröken som ett barn, i vår studie enbart flickor, som skapas då de tillämpar imitation för att ta och upprätthålla makten. Flickorna, som enligt Eidevald (2009) och Löfdahl (2004) tenderar att leka närmre förskollärarna, påverkas mer av lärarna och på så sätt kan en hjälpfröken komma till att skapas. Deras utgångspunkt, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, blir då i interaktionen med lärarna där de tar efter deras förhållningssätt för att få makten. Imitation representeras främst av den språkliga kommunikationen som förskollärarna använder sig av.

I vår snickeriobservation kunde vi tydligt se att Linnea sökte stöd hos förskolläraren när Mohammed hade sågat ut en bit ur lådan. Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) påpekar att flickor ofta söker stöd hos förskolläraren då regler bryts och försöker uppmärksamma dem på det som sker. Linnea ansåg att det var ett regelbrott från Mohammeds sida och ville då att läraren skulle säga till honom att det var fel. Dock fick hon inte det stödet som hon eftersökte, eftersom läraren ansåg att det var en bra idé att göra en port för bilarna som de kunde köra in och ut i. Linnea ändrade då inställning och höll med läraren och pojken som hade sågat ut hålet. Vi uppfattade då henne som en flicka som sökte stöd hos läraren för att få bekräftelse på att pojken hade gjort fel, men samtidigt ville vara läraren till lags då läraren inte höll med henne.

Vi kunde se en tydlig hjälpfröken i Linnea vid flera tillfällen under observationen då de snackade. Till en början sökte hon, som ovan nämnt, stöd hos förskolläraren för att upprätthålla reglerna, men vi uppmärksammade sedan beteenden som antydde på att hon var en hjälpfröken i form av upprepning av det läraren hade sagt för att de andra barnen skulle följa reglerna. Det kunde ske i samband med att läraren hade gått ut ur rummet och de andra barnen upprepade samma beteende som då när läraren befann sig i rummet. Linnea sa då samma sak som läraren för att få kompisarna att sluta bete sig illa. Det kunde även handla om ett beteende som Linnea inte ansåg var bra och som hon inte ville att de andra barnen skulle syssla med.

Situationen i dockvrån mellan Isabella och Alexander visade på att barnen vet om vilka regler som förskolan har, men båda barnen valde att ignorera dessa. Isabella, som skrek på Alexander, vet om att man ska lyssna på varandra när man pratar med dem, hon är också medveten om regeln att man inte ska skrika inomhus, men valde att ignorera den för att få Alexander att lyssna. När förskolläraren kom och redde ut situationen påpekade Isabella att hon inte hade gjort något fel, utan att det var Alexanders fel eftersom han inte lyssnade på henne. Hon valde då att strunta i

en regel för att följa en annan som var till hennes vinnande favör. Genom att säga till förskolläraren att Alexanders gjorde fel som inte lyssnade på henne, försökte hon få läraren på hennes sida. Som Hellman (2010) och Ärlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2009) nämner, intog Isabella rollen som en regelupprätthållare, det som vi kallar för "hjälpfröken". Som vi även nämnde under tidigare forskning, anser den som startar leken sig ha rätten att bestämma över leken. När då Alexander inte lyssnade, tyckte Isabella att han inte följde lekens regler och hon kände sig tvungen att höja rösten för att upprätthålla lekens regler.

Eidevald (2009) och Löfdahl (2004) anser att flickornas lekar tenderar till att hålla ett närmre avstånd till förskollärarna, än vad pojkarnas lekar gör. Detta, utifrån den proximala utvecklingszonen, kan vi relatera till att det ger en möjlighet för flickorna att höra vad lärarna säger och kan sedan tillämpa det i sina egna handlingar, och på så sätt skapas hjälpfröknarna i flickorna.

### **8.2.3 Barns ålder**

Resultatet i vår studie visade på flickor i en ledande position som alltid tenderade till att tillhöra de äldre deltagarna i leken. Löfdahl och Hägglund (2006) beskriver åldern som ett sätt för barn att legitimera sig och sin maktposition och på så sätt införskaffa sig fördelar i leken, bestämma villkoren i leken, samt utesluta de yngre barnen. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) hävdar att man inte kan ha makten att bestämma över sina kompisar i leken. Vi har dock observerat det motsatta i flickornas maktbeteende, nämligen att flickor i viss bemärkelse kan komma att bestämma över de andra barnen i leken genom att applicera sin ålder som makt och genom kommunikation övertala lekkamraterna till att vara med. Det tolkar vi som att åldern innebär en kommunikationskompetens som de äldre flickorna kan komma att använda för att ta och upprätthålla makten. En kunskap inom kommunikation som de yngre barnen inte besitter i sitt nuvarande stadie.

I vår observation med Charlotte och Jasmine framgick det tydligt att Charlotte intog mer av en ledande roll i leken. Vi såg att Charlotte tog hand om Jasmine på ett vårdande sätt och styrde hennes handlingar genom ömhet. Eftersom vi inte såg vad det var för lek som de lekte, blev den kroppsliga kontakten mellan de två flickorna extra tydlig, där man kunde se Charlotte som en maktinnehavare på grund av sin ålder. Löfdahl och Hägglund (2006) har i sina undersökning sett att det var vanligare att de yngre barnen frågade de äldre barnen om lekens innehåll, än att de själva tog initiativ till handling i leken. Vi såg dock ingen tydlig tendens till att Jasmine ifrågasatte lekens innehåll, utan såg mer en accepterade inställning gentemot Charlottes agerande i leken där Jasmine följde henne. I detta fall kan ålderskillnaden varit mer inkluderande än exkluderande och hade både varit i samma ålder hade antagligen inte samma situation uppstått.

Åldern får även en stor betydelse hos flickorna i en maktposition då man ser det utifrån den proximala utvecklingszonen. Vygotsky (1978) förklarar då att lärandet är något som skapar en variation av inre utvecklingsprocesser, men som endast är möjlig i interaktion med andra människor i dess omgivning och i samarbete med sina kamrater med mer kunskap. Under observationen i dockvrån då Charlotte och Jasmine lekte med varandra kunde man tydligt se en vårdande relation kopplat till makt, där Charlotte behandlade Jasmine som en ”bebis” och det resulterade i en position där makten gick ut på att ta hand om henne, samt ge henne ny kunskap och vägledning i deras lek. Det handlade då om se till avståndet mellan vad Jasmine kunde prestera individuellt och utan stöd, och vad hon kunde klara av under Charlottes handledning (Vygotsky, 1978).

Våra observationer visade på att flickorna använde sina erfarenheter för att förklara och beskriva och på så sätt få sin vilja igenom i leken (Löfdahl, 2004). Detta kan vi koppla till barnens ålder, då ju äldre hon är, desto mer erfarenheter har hon. Deras ålder och deras kunskaper kan vi då se hänger ihop, och på så sätt kan flickorna sedan komma att få en maktposition i den fria leken. De äldre barnen har mer erfarenheter än vad de yngre barnen har och därigenom mer kunskaper, vilket resulterar i en möjlighet till maktposition.

#### **8.2.4 Status och kunskap**

Vi, författare, ser kunskap och status som två mycket relevanta maktfaktorer hos flickor inom förskolan. Vi har uppmärksammat att kunskap är som en dragningskraft hos barnen där de dras till de som har kunskaper kring leken. Barnen delar med sig av sin kunskap till varandra, likt vad Vygotsky (1978) kallar för den proximala utvecklingszonen. Barnen lär sig väldigt mycket ifrån varandra och i detta samspel med andra behövs det en ledare, och då tror vi den med mest kunskaper kring ämnet blir maktinnehavare för just den leken. Utifrån våra observationer har vi uppmärksammat att kunskap om och i leken har större betydelse av vem som innehar makten i leken, än vad barnets status i övriga barngruppen har. Detta resulterar i att barn med låg status men med mycket kunskap bibehåller makten i leken trots att ett barn med högre status involveras i leken.

Vi har uppmärksammat att rollerna i leken förändras då den slutar och börjar på nytt igen eller då en helt ny lek uppstår. Detta innebär att barnen förväntar sig att ha samma rollpositioner i leken dagen efter att leken påbörjades och det barn som hade makten då leken startade förväntar sig ha samma ledande position dagen efter. Det kan vi koppla till det som Säljö (2000) förklarar som språkets utpekande funktion och därmed flickornas förmåga att prata om det som hände igår. Ju mer kompetens av språkets funktion en flicka har, desto större är chansen till ett fortsatt ledarskap i leken. Status anser vi har liknande effekt på vem som får makten i leken, eftersom barnen ser upp till andra som har högre status. I förskolan kan status innebära ett barn som har kunskap och ju mer kunskap man har, desto högre status får barnet.

Som vi tog upp under tidigare forskning kan barn ha olika mycket inflytande i leken beroende på vilka som är deltagande. Under vår observation med snickeriet kunde vi se Mathilda, som sitter vid utkanten av bordet, och ser sig själv som inte inkluderad i leken, men som ansågs vara delaktig i leken av Linnea, som hade makten i leken. Linnea ansåg att Mathilda var delaktig i leken enbart genom att titta på när de andra barnen använde verktygen, medan Mathilda ansåg det som att vara utanför. I den leken har alltså Mathilda varken makt eller inflytande över lekens innehåll, utan ses endast som "publik" eller deltagare av leken, medan i observationen vi gjorde med leksaksdjuren intar hon en maktposition. Det tror vi beror på att Mathilda i observation snickeri inte har lika stor kunskap som Linnea, medan hon i leksaksdjur är äldst och besitter en kunskap om djuren som inte de andra barnen har. Hennes kunskap resulterar då i högre status som ger henne en maktposition i leken, trots att hon inte var den som startade upp leken.

Mathilda fick under observationen med snickeriet en tillbakadragen roll och behöll den under hela leken. När vi observerade barnen då de lekte med leksaksdjuren fick Mathilda till en början också en tillbakadragen roll men fick under tiden successivt mer inflytande i leken och till slut även en maktposition där det var hon som bestämde över leken och dess innehåll. Skillnaden mellan de två situationerna och maktfördelningen, utifrån Mathilda, är hennes kunskaper kring och i leken. I snickeriet hade hon inte full kunskap kring leken och behövde därför observera de andra barnen för att få kunskaper kring hur verktygen skulle användas, vilket var en hammare och en rasp. Linnea, som då hade maktpositionen, hade redan denna kunskap över verktygen och kunde då styra leken utefter vad hon kunde. Säljö (2000) skriver att kunskap kan ses utifrån en maktaspekt, då de barn som inte redan hade en kunskap var beroende av dem som hade den kunskapen, vilket vi kunde se hos Mathilda som blev beroende av de andra barnen som redan hade denna kunskap, främst Linnea i vår observation såg ut att ha mest kunskap.

I leken med leksaksdjuren hade Mathilda en större kunskap än de andra barnen om djuren och det är genom denna kunskap som hon blev en tillgång till leken för de andra barnen och som senare utvecklades till en maktposition. När hon kom in i leken tog hon direkt en tillbakadragen roll där hon inte ändrade eller sa ifrån. Denna position som Mathilda intog till en början i leken såg vi som att hon, likt det som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) förklarar, att hon förväntades att respektera leken och barnet som startade den. Eftersom maktskiftningen skedde utan några bekymmer, tolkar vi det som att Mathilda har högre status och mer kunskaper kring djuren än vad Johannes hade och de båda accepterade maktförändringen.

Vi såg att språket tillsammans med kunskapen blev en maktfaktor eftersom det var genom att kommunicera med de andra barnen som Mathilda succesivt kunde inta en ledarroll i den pågående leken. Det var dessutom genom kommunikation och språket som Mathilda kunde framföra sina kunskaper och genom dem som hon fick mer inflytande i leken och till slut makt över leken och de andra barnen.

## 9 Sammanfattning

Vår studie har visat på att flickor intar en ledande roll i den fria leken och att de genom att använda sig av den verbala kommunikationen tar och upprätthåller sin maktposition i leken. Observationerna har visat på en kommunikation som grundar sig i språkets utpekande funktion, det vill säga flickornas förmåga att kunna uttrycka sina känslor, prata om det som inte finns närvarande, som vad som hände igår eller vad som kommer att hända imorgon, samt beskriva verkligheten. Deras kommunikationskompetens resulterar då i en högre status som kan komma att ge dem en maktposition i leken.

Kommunikationen används då barnen ska uttrycka sina kunskaper om leken. Våra observationer tyder på att kunskap är en viktig del i att få makt i leken. Kunskap kan då vara i form av fakta, erfarenhet eller ålder. Dessa faktorer kan komma att spela en stor roll då flickorna anser sig att ha makten i leken och rätten att bestämma över de andra barnen. De gör detta genom att sätta upp regler, fördela uppgifter och material, samt bestämmer vilka barn som ska inkluderas och exkluderas i leken.

Observationerna visade bland annat på en tendens till att flickorna tog en roll som hjälpfröken då de skulle ta och upprätthålla makten i fria leken. Det handlade om att flickorna applicerade det som förskollärarna hade sagt i situationerna för att få kamraterna att lyssna på dem. Flickorna fokuserade då främst på det som förskollärarna sa, och inte på deras handlingar.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan vi konstatera att en ledare kan vara något positivt. Detta anser vi då det sociokulturella ser till möjligheterna att ta lärdom av sina kamrater med mer kunskap genom interaktion och kommunikation med andra. En ledare, utifrån vårt resultat, skapas bland annat genom att hon har en kunskap som de andra barnen saknar och som hon genom sin maktposition överför till sina kamrater.

Avslutningsvis kan vi konstatera att flickornas makt tas och upprätthålls främst genom kommunikationen, men då utifrån hjälpfröken, ålder, status och kunskap. Om man ser ur ett sociokulturellt perspektiv är hjälpfröken, status och kunskap kommunikativt uppburna, medan ålder inte är det. Åldern är dock inte något som barnet kan komma att påverka genom kommunikation, utan det är något som barnet är. Barnets ålder kan däremot komma att främja deras kommunikativa kompetens då de har mer kunskaper och erfarenheter av språket.

### 9.1 Förslag till vidare forskning

Vår studie har främst fokuserat på flickors makt i den fria leken. Utifrån det har vi kommit fram till att det skulle kunna vara av vidare intresse att fortsatt forskning skulle kunna handla om miljöns betydelse i barns maktpositioner, det vill säga har inne- och utemiljö en betydelse? Vi ser

även en möjlighet till vidare forskning där man jämför likheter och skillnader mellan flickors och pojkars maktutövande. Forskning hade även kunnat fokusera på hur flickor beter sig i en maktposition i förhållande till flickor och pojkar.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) tar upp att verksamheten ska ta tillvara, samt att utveckla barnens förmågor till ett socialt handlingsberedskap. Det menas med att pedagogerna i förskolan ska uppmuntra barnen till sociala sammanhang. Handlingsberedskap tolkar vi som en kunskap om hur barnen ska kunna hantera olika situationer som barnen kan utsättas för och hur de är gentemot sina kamrater, vilket vi då kan se som en synonym till social kompetens. Utifrån detta, skulle vidare forskning kunna handla om hur pedagogens förhållningssätt gentemot barnen är av betydelse i deras handlingsberedskap och därmed hur de blir eller inte blir en ledare i leken.

## 10 Referenslista

- Bergöö, K & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå - Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C R.P. (2005) *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber
- Eidevald, C. (2009) *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. (Doktorsavhandling. School of Education and Communication Jönköping University Dissertation No 4). Jönköping: ARK tryckaren AB.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud L (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fahrman, M. (1991). *Utvecklingspsykologi för förskolan*. Utvecklingspsykologi för förskolan.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? - Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22776>
- Hultén, P., Hultman, J. & Eriksson, L.T. (2007) *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2011) *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur
- Johansson, E. (2008). *"Gustav får visst sitta i tjejsoffan!" - Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna: om den fria lekens pedagogisk*. Stockholm: HLS.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A & Hägglund, S. (2006). "Och jag har redan fyllt fyra år" - kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn. *BARN - Norsk senter for barneforskning* (4), 45-63.

- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan, Malmö.
- Paulsson, I. & Öhman, M. (1999). Flicklek – pojklek – samlek? I *Olika på lika villkor*. (s. 109-120). Skolverket.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003) *Det lekanade lärande barnet - I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2010) *Läroplanen för förskolan. Lpfö98 reviderad 2010*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. Fritzes offentliga publikationer.
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan* (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 32). Karlstad: Universitetsstryckeriet. Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:640004/FULLTEXT01.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vallberg, A. (1991). *Synen på krigsleksaker och videovåld hos flickor och pojkar på olika skolstadier*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), s.89-109.
- Öhman, M. (2007). Barns perspektiv på sin lek och tillvaro i förskolan. I A, Banér (Red.), *Barns lek – makt och möjlighet*. (s. 33-44). Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms Universitet.